

Kompetenzentwicklung und Flexibilität - Modelle für die Neugestaltung einer handlungs- und prozessorientierten Aus- und Weiterbildung

Westhoff, Gisela

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Westhoff, G. (2012). Kompetenzentwicklung und Flexibilität - Modelle für die Neugestaltung einer handlungs- und prozessorientierten Aus- und Weiterbildung. In G. Westhoff, K. Jenewein, & H. Ernst (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung* (S. 17-43). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/111-050w017>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Kompetenzentwicklung und Flexibilität -

Modelle für die Neugestaltung einer handlungs- und prozessorientierten Aus- und Weiterbildung

von: Westhoff, Gisela

DOI: 10.3278/111-050w017

Erscheinungsjahr: 2012

Schlagworte: Aus- und Weiterbildung, Ausbildung, Flexibilität, Handlungskompetenz, Kompetenzen

Die bundesweiten Modellversuche des Programms "Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung" haben Konzepte, Modelle und Instrumente erarbeitet, in denen der Qualifikationserwerb und die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden und Beschäftigten eine wesentliche Rolle spielen. Handlungs- und prozessorientiertes Lernen sowie die Ausprägung von beruflicher Handlungskompetenz sind bestimmende Merkmale einer zukunftsfähigen Berufsbildung.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Gisela Westhoff

Kompetenzentwicklung und Flexibilität – Modelle für die Neugestaltung einer handlungs- und prozessorientierten Aus- und Weiterbildung

Die bundesweiten Modellversuche des Programms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“ haben Konzepte, Modelle und Instrumente erarbeitet, in denen der Qualifikationserwerb und die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden und Beschäftigten eine wesentliche Rolle spielen. Handlungs- und prozessorientiertes Lernen sowie die Ausprägung von beruflicher Handlungskompetenz sind bestimmende Merkmale einer zukunftsfähigen Berufsbildung.

Die im Jahr 1997 eingeführten gestaltungsoffenen Ausbildungsberufe schaffen die Voraussetzung dafür, Lerninhalte und -methoden an betrieblichen und branchenbezogenen Erfordernissen zu orientieren und auch die Kompetenzentwicklung stärker in den Fokus der Lernprozesse zu stellen. Diese grundlegende Innovation in der beruflichen Bildung wird seitdem in allen neuen und neu geordneten Ausbildungsberufen berücksichtigt. Das Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“¹ hat wesentlich dazu beigetragen, diese neue Orientierung in die Breite der Berufsbildungspraxis hineinzutragen.² Wie sich die Kompetenzentwicklung in den Modellversuchen vollzog und welche neuen Wege dabei beschritten wurden, soll in diesem Beitrag dargestellt werden.

1. Kompetenz und Qualifikation – ein Minimalkonsens als Arbeitsgrundlage

Der Kompetenzbegriff in der Berufsbildung wird in Wissenschaft, Politik und Praxis intensiv und oftmals auch kontrovers diskutiert. Eine eindeutige Definition gibt es bis heute nicht. Das zeigte sich auch im Modellversuchsprogramm „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“, aus dem die Beiträge dieses Bandes hervorgegangen sind. Sie geben einerseits einen Einblick in die Vielfalt der Debatte um die Kompetenzbildung und Kompetenzfeststellung, die eng verbunden ist mit dem Ziel der Modernisierung und Zukunftsfähigkeit des dualen Systems. Anderer-

1 Kurzbezeichnung: „Flexibilität“.

2 Die Novellierungen des Berufsbildungsgesetzes 2005 und 2009 nahmen diese neue Orientierung auf, die zuvor auch als Paradigmenwechsel bezeichnet wurde, indem sie die Vermittlung der beruflichen Handlungsfähigkeit in allen Phasen der Berufsbildung, von der Berufsausbildungsvorbereitung bis zur Weiterbildungs, in den Fokus stellten (vgl. BBiG, BGBl. I 2009 und Sauter 2002).

seits zeigen diese Beispiele exemplarisch auf, wie es gelingen kann, die verschiedenen Ansätze, Konzepte und Instrumente zu bündeln und für die weitere Entwicklung einer zukunftstauglichen Berufsbildung zu nutzen. Die vorliegende Publikation soll auf der Basis empirischer Ergebnisse zu einer Annäherung an gemeinsame Standards in der beruflichen Bildung sowie zur Verbesserung der Verständigung und Entwicklung beitragen.

In einem umfassenden Diskurs des Programmarbeitskreises Flexibilität wurde der Versuch unternommen, einen Minimalkonsens in der Begriffsbestimmung als Arbeitsgrundlage zu finden. Dabei stellten sich bei aller Gemeinsamkeit auch unterschiedliche Akzentuierungen im Verständnis von Kompetenz in den verschiedenen Kontexten der Modellversuche heraus. Je nachdem, ob der Fokus der einzelnen Projekte zur Flexibilität und Gestaltungsoffenheit auf die Erstausbildung, die Weiterbildung in unterschiedlichen Branchen und Berufen, auf die Organisationsentwicklung oder auf das Bildungsmanagement gerichtet war, bzw. sich der Spezifik des Übergangs widmete, variierte das Verständnis der Kompetenzbegriffe.

Übersicht 1: **Zentrale Forschungsschwerpunkte zur Kompetenzentwicklung im Kontext der Flexibilität und Gestaltungsoffenheit beruflicher Bildung³**

- Die Analyse der Kompetenzentwicklung in den Berufsbiografien von:
 - Aus- und Weiterbildnern
 - Auszubildenden Fachkräften
 - Aus- und Fortzubildenden
- Bedingungen und Fördermöglichkeiten der Kompetenzentwicklung, z. B.:
 - im Aus- und Weiterbildungsprozess
 - unmittelbar am betrieblichen Ausbildungs-/Arbeitsplatz
 - im sozialen Umfeld
- Dokumentation und Förderung der Kompetenzentwicklung in den Berufsbildungsinstitutionen, z. B.:
 - in den Unternehmen
 - bei den Bildungsdienstleistern
 - in den beruflichen Schulen
 - bei den zuständigen Stellen nach dem BBiG (Kammern ...)
 - bei den Bundes- und Regionalagenturen

3 Diskussion im Programmarbeitskreis Flexibilität, vgl. Westhoff, G., Transnationaler Transfer in Modellversuchen zur Gestaltungsoffenheit – ein Feld für die berufspädagogische Handlungsforschung, Tagungsdokumentation zur 2. Fachtagung „Kompetenzentwicklung im transnationalen Dialog“, November 2007, in: www.bibb.de/flexibilitaet.

Fortsetzung Übersicht 1

- Von den europäischen Nachbarn lernen, z. B.:
 - durch Kooperationen
 - Netzwerke
 - Austausch mit anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

Im Arbeitskreis wurde zunächst erörtert, welche Leitlinien und Schwerpunkte sich für die Begleitforschung des Programms stellten. Daraus ergaben sich die in der Übersicht 1 dargestellten vier Forschungsschwerpunkte, die auch die Spannweite der Diskussion und die Vielfalt der Modellversuche innerhalb des Programms aufzeigen. Zur Annäherung an diese Gemeinsamkeiten (Minimalkonsens) und zur weiteren Entwicklung wurden auf der Basis von Handlungsmustern Kriterien entwickelt, mit deren Hilfe Kompetenzfeststellung, Kompetenzentwicklung/Kompetenzbildung näher bestimmt werden sollten, auch im Hinblick auf eine weitere Verwendung in neuen Kontexten, der Verstetigung und des Transfers. Auf dieser Grundlage wurde ein Fragebogen für die Selbstevaluation der Modellversuche im Hinblick auf das Kompetenzverständnis und dessen Weiterentwicklung erarbeitet und 2008 bei den 28 Modellversuchen eingesetzt.⁴ Dabei erfolgte auch – im Sinne eines nachhaltigen Transfers (Dekontextualisierung) und einer Verstetigung des Erreichten – eine prozessbegleitende Zusammenarbeit mit anderen Projekten und Akteuren. Sie war Bestandteil der Arbeiten auf nationaler Ebene und schrittweise auch mit europäischen Nachbarn. Ein besonders gutes Beispiel hierfür ist die langjährige Kooperation des Modellversuchsprogramms mit dem Zukunftszentrum Tirol in Innsbruck (vgl. auch Isabella Gruber in diesem Band). Des Weiteren gab es einen Austausch mit dem niederländischen Knowledge Centre for Vocational Training and Labor Market, Nijmegen (Ben Hövels), der dänischen Gewerkschaft 3 F, Kopenhagen (Poul Christensen), der Swedish Commission on Validation Schweden, Stockholm (Jan Edgren) sowie dem österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien (Jürgen Horschinegg). Einen Höhepunkt der Kooperation stellte die europäische Podiumsdiskussion auf der Programmkonferenz 2009 in Bonn-Bad Godesberg dar (vgl. 5.2).

Die Diskussionen im Programmarbeitskreis und die Umfrage/Selbstevaluation nahmen zunächst Bezug auf die wesentlichen und grundlegenden Aspekte der aktuellen Kompetenzdebatte in der beruflichen Bildung. Hier waren vor allem die definitorischen Abgrenzungen und Verbindungen als Vorbereitung für die Reflexion der eigenen Arbeiten maßgebend.

4 Vgl. z. B. www.bibb.de/flexibilitaet: Tagungsdokumentationen Duisburg, Innsbruck; Bonn-Bad Godesberg; Westhoff, BWP/6/2007, Fietz/Westhoff 2008.

In diesem Sinne konnte zusammenfassend festgestellt werden, dass sich – trotz aller Unterschiede – die Definitionen des Begriffs „Kompetenz“ bis heute häufig durch eine Abgrenzung von dem Begriff der „Qualifikation“ einander nähern. Triebel und Lang-von Wins (2007) erläutern etwa: „Kompetenzen sind nicht in einem Zeugnis abgebildet und nicht identisch mit der Qualifikation eines Menschen. Auch der Kompetenzträger selbst kann sie häufig nicht genau beschreiben. Wir haben es mit einem komplexen Konstrukt zu tun, wenn wir über Kompetenzen sprechen.“

Demzufolge, so belegen die Autoren weiter, ist die Definition des Kompetenzbegriffes zum Gegenstand vieler Fachdiskussionen und Publikationen geworden.

Der von verschiedenen Autoren festgestellte Perspektivwechsel vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff ist nach Erpenbeck und Sauer (2000) als „Reaktion auf die zunehmende Dynamik, Komplexität und Unvorhersehbarkeit heutiger wirtschaftlicher und politischer Prozesse unumgänglich geworden“. Damit sei eine Entwicklung vom fremd zum selbst organisierten Aktionsgrad der Arbeit vollzogen worden. Vor diesem Hintergrund definieren Enggruber und Bleck (2005):

- „Qualifikation bezeichnet das Arbeitsvermögen eines Menschen, das sich aus der Summe der für die Ausübung einer bestimmten Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände zusammensetzt (vgl. Hutter 2004, S. 11). Sie lässt sich ihrem Zweck entsprechend definieren und im Sinne von Leistungsparametern überprüfen.
- Kompetenz beschreibt die Fähigkeiten oder Dispositionen des Menschen, die ihn in die Lage versetzen, ein Handlungsziel in gegebenen Situationen aufgrund von Erfahrung, Können und Wissen selbstorganisiert zu erreichen (vgl. Hutter 2004, S. 10). Sie ist nicht direkt überprüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen – insbesondere bei der kreativen Bewältigung neuer, nicht routinemäßiger Anforderungen. Das Interesse an Kompetenz ist eher subjektzentriert (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. IX).“

Versteht man Kompetenz somit als die Fähigkeit, kreativ und selbst organisiert zu handeln, so lässt sich dies auf folgende Ebenen beziehen:

- Individuen
- Teams
- Unternehmen
- Organisationen

Enggruber/Bleck(2005)teilen den Kompetenzbegriffergänzend in die vier Bereiche der

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz

- Sozialkompetenz
- Personale Kompetenz

auf und fügen als Resultat die „individuelle Handlungskompetenz“ hinzu: „Es ist die Disposition, die in den vier Kompetenzkategorien erlangten Werte, Erkenntnisse und Verhaltensweisen im beruflichen und im persönlichen Lebensbereich anzuwenden sowie zielorientiert umzusetzen.“

Auch im Verständnis der Kultusministerkonferenz (KMK) wird „Handlungskompetenz als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen“ gesehen, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007, S. 10). Hier sind ebenfalls die oben aufgeführten Dimensionen aufzufinden, zudem wird der Aspekt der transversalen Kompetenzen berücksichtigt: Handlungskompetenz untergliedert sich in die Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz, diesen gemeinsam sind die Querschnittsdimensionen kommunikative Kompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz (vgl. Übersicht 2).

Übersicht 2: Kompetenzdimensionen der Kultusministerkonferenz (nach KMK 2007, S. 10)

Handlungskompetenz Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.		
Fachkompetenz Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.	Humankompetenz Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. (...)	Sozialkompetenz Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.
Querschnittsdimensionen: Methodenkompetenz – Kommunikative Kompetenz – Lernkompetenz		

Diese Aufteilung der KMK diene als Orientierung für die Strukturierung der Modellversuchsergebnisse und deren Weiterentwicklung; sie ist auch mit dem Blick auf Europa und im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens gangbar, zumal tatsächlich keine umfassende und allseits konsensfähige Definition von „Kompetenz“ in Sicht ist, die entscheidend über die „Mini-

maldefinition“ des vom CEDEFOP⁵ entwickelten Glossars zur Terminologie der beruflichen Bildung in Europa hinausgeht.

Sie steht auch nicht im Widerspruch zur Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung für Berufsbildung (BIBB) von 17. Dezember 2009 in Bonn zur laufenden Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), in der es u. a. heißt: „Unabdingbar für die Darstellung umfassender Handlungskompetenz im DQR ist die „Vier-Säulen-Struktur“, die eine Strukturierung in die Kategorien Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, sowie personale Kompetenz, unterteilt in Sozial- und Selbstkompetenz, vorsieht. Auftauchende Probleme bei der Zuordnung von Kompetenzen, insbesondere bei der Unterscheidung von Sozial- und Selbstkompetenz, dürfen nicht dazu führen, die Viersäuligkeit des DQR zu hinterfragen.“⁶

Bei der Heterogenität der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist eine gewisse Unterschiedlichkeit bei der Suche nach der richtigen Definition nicht überraschend, ist sie doch Ausdruck der Differenziertheit bei der Bewältigung der Handlungsanforderungen der Institutionen und der Individuen. Für die Arbeit im Modellversuchsprogramm wurde die KMK-Definition als Grundlage für die gemeinsame Reflexion und Aufbereitung der Aktivitäten zur Kompetenzbildung gewählt, steht sie doch auch nicht im Widerspruch zu den anderen Definitionen in der beruflichen Bildung (Schule und Betrieb).

Für den Diskurs im Programmarbeitskreis bei der Suche nach dem Minimalkonsens stellte sich jedoch immer deutlicher heraus: Kompetenz ist zwar mehr als Qualifikation, schließt diese aber ein.

In den Beiträgen des Sammelbandes spiegelt sich dieser Diskurs wider.

2. Kompetenzbildungsansätze in den BIBB-Modellversuchen zur Flexibilität und Gestaltungsoffenheit

Das Konzept für die Analyse der Methoden und Instrumente zur Kompetenzerfassung und Kompetenzentwicklung in den einzelnen Projekten wurde im Programmarbeitskreis gemeinsam erarbeitet. Das Ziel bestand darin, vor allem im Interesse des weiteren Transfers der Ergebnisse die in den Modellversuchen genutzten Ansätze zu erfassen und zu systematisieren.⁷

5 Competence: Ability to apply knowledge, know-how and skills in an habitual or changing situation, in: European Centre for the Development of Vocational Training www.cedefop.eu.int.

6 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – (BWP): Beilage zum Heft 1/2010.

7 Unter Verwendung von Beiträgen und empirischen Untersuchungsergebnissen von Christian Hollmann, Elisabeth Portz-Schmitt, Mark Sebastian Pütz, Petra Zemlin 2007.

Dazu wurden Kriterien oder Entwurfsmuster genutzt, die von erfahrenen Praktikern gemeinsam mit Wissenschaftlern entwickelt und erprobt wurden. Sie helfen vor allem ausbildungsfernen Unternehmen, Fehler zu vermeiden. Es geht darum, nicht nur allgemeine Kriterien – im Sinne reiner Prinzipien oder spezieller Grundsätze (im Sinne von Richtlinien) – zu formulieren, sondern solche Kriterien zu bilden, die als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis fungieren. Sie vermitteln theoretisch fundiert handwerkliches Können und sind für den Transfer und damit die Steigerung der Qualität der Ausbildung vorteilhaft und systematisch einsetzbar. Diese Kriterien können von den Unternehmen bzw. Projektpartnern bearbeitet und kommentiert werden.

Bei Bildungsdienstleistern und in den Unternehmen liegt vielfach Expertenwissen darüber vor, wie man Herausforderungen in der Aus- und Weiterbildung durch den Kompetenzansatz exemplarisch lösen kann. Mit den erarbeiteten Mustern/Kriterien kann dieses implizite Expertenwissen expliziert werden. Das Wissen der Expertinnen und Experten zu diesem konkreten Problem in der Aus- und Weiterbildung wurde unter Moderation des BIBB dazu in die einzelnen Bereiche aufgegliedert:

1. gewählter Kompetenzansatz und die im Modellversuch besonders geförderten Kompetenzfelder,
2. Adressaten der gewählten Verfahren zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung,
3. vorrangige „Nutznießer“ dieser Verfahren.

Dabei wurden vor allem Erkenntnisse zu folgenden Fragen gewonnen:

- Welche Frage oder welche Aufgabe sollte in dem jeweiligen Modellversuch gelöst werden? Bezog sich das Verfahren der Kompetenzentwicklung dabei auf die Organisation und/oder auf das Individuum?

Die meisten Modellversuche gingen von einem ganzheitlichen Kompetenzansatz aus, und fast alle Befragten legten einen Schwerpunkt auf Methoden- und Lernkompetenz als Querschnittskompetenz. Dabei ging es vor allem darum, die Selbstständigkeit der Lernenden zu fördern.

- In welchem Kontext, in welchem Umfeld beziehungsweise in welcher Situation waren die entwickelten Verfahren anwendbar?

Die Prozesse vollziehen sich entlang der Bildungskette und umfassen alle Bildungs-, Lebens- und Erwerbsphasen (Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, Weiterbildung, Übergangsphasen unterschiedlicher Art und den Arbeitsprozess). Der Kontext bestimmt im Wesentlichen die Anforderungen und Ansprüche, die in einem konkreten Fall für die Lösung eines Problems notwendig sind.

- Welche Lösungen wurden gefunden, und wie wurden die Ergebnisse transferiert? Inwieweit sind diese Lösungen fallspezifisch, inwieweit sind sie generalisierbar? Die gewählten Kriterien bezogen sich auf den Formalisierungsgrad des Kompetenzerwerbs, die eingesetzten Verfahren, die Durchführungsbestimmungen für die Verfahren und die Nutzungsmöglichkeiten für die Lernenden und für die Lehrenden. Dadurch wird eine statische oder dynamische Struktur beschrieben und diskutiert, die sich in der Praxis zur Darstellung und zur Entwicklung von Lösungen für Probleme der gleichen Klasse mehrfach bewährt hat. Fallspezifische und generalisierbare Aspekte werden dabei klar unterschieden.

Als Ergebnis der Diskussion dieser Fragestellungen im Arbeitskreis wurden unter Einbeziehung der aktuellen Diskussion und externen Expertenwissens sowie auf Basis der Reflexion der eigenen Arbeiten folgende zentrale Kriterien zur Kompetenzfassung und Kompetenzbildung/Kompetenzentwicklung festgelegt:

- Kompetenzfelder,
- gewählte Verfahren,
- Entscheidungsgründe,
- Bezugnahme auf Flexibilität und Gestaltungsoffenheit (erwartete Ergebnisse zur Erreichung der Aufgaben und Ziele des Modellversuchs),
- beteiligte Regionen/Institutionen,
- Adressaten der Modellversuche,
- Einbeziehung der Ausbildungs- bzw. Erwerbsphase,
- Kosten und Nutzen der gewählten Ansätze,
- Zertifikate,
- Transfer (übergreifender Standard in den Forschungs- und Entwicklungsprozessen).

Diese Kriterien waren richtungsweisend für den Fragebogen zur Selbstevaluation, der nach einer vorgeschalteten Pilotphase bei den Modellversuchen eingesetzt wurde.

3. Ausgewählte Beispiele

An drei thematisch und regional unterschiedlichen Modellversuchen soll exemplarisch aufgezeigt werden, welche konkreten Strukturen und Ansätze im Ergebnis der Befragung deutlich wurden.

3.1 Modellversuch „Kompetenzentwicklungsplanung durch strategische Ausbildung (KOMPLAN)“⁸

Das Verfahren der „Kompetenzentwicklungsplanung“ steht im Kontext des Übergangsmanagements sowie der Förderung der Umsetzung der gestaltungsoffenen Ausbildung für Unternehmen und Jugendliche. Es soll die Ausbildungskompetenz beider Zielgruppen im Vorfeld der Ausbildung (strategische Ausbildungsplanung) sowie während der Ausbildung (strategische Ausbildungsumsetzung) fördern. Ausbildungskompetenz umfasst die erforderlichen Kompetenzen zur Gestaltung der Prozesse vor, während und nach der Ausbildung. Dies bedeutet auf Seiten der Jugendlichen, die (Selbst-)Lernprozesse im Hinblick auf eine tragfähige Berufsreife (*berufliche* Handlungskompetenz) zu begreifen und zu gestalten. Auf Seiten der Unternehmen handelt es sich dabei um die personalbasierte Betriebskompetenz (*betriebliche* Handlungskompetenz). Sowohl die berufliche als auch die betriebliche Handlungskompetenz beinhaltet im Wesentlichen (Selbst-)Reflexionsprozesse, die durch das Verfahren initiiert und unterstützt werden. Dementsprechend erfolgen Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung handlungsorientiert – im Sinne einer beruflichen bzw. betrieblichen Entwicklungsplanung – und setzen sich in einem Kontinuum von Bedarfsermittlung, Zielsetzung und Umsetzungsentscheidungen wechselseitig voraus.

Die bereitgestellten Selbstlern-Instrumente sollen Unternehmen dabei unterstützen, Ausbildung als Sicherung des künftigen Fachkräftebedarfes zu begreifen, sie strategisch zu planen, kompetenzbasierte betriebliche Anforderungsprofile für potenzielle Auszubildende zu erstellen und eine Ausbildung mit partizipativem Charakter strategisch umzusetzen. Ausbildungsverantwortliche in KMU erarbeiten sich systematisch die erforderlichen Kompetenzen zur

- Ausbildungswahl, d. h. zu einer ausbildungsbezogenen Personalentwicklungsstrategie, die u. a. die Unternehmensentwicklung und den künftigen Personalbedarf reflektiert und die Auswahl des Ausbildungsberufs seitens der Unternehmen konkretisiert,
- Ausbildungsentscheidung, d. h. zur Einschätzung des betrieblichen Ausbildungspotenzials, die u. a. rechtliche/institutionelle Rahmenbedingungen sowie die Realisierung von Ausbildungsinhalten der konkreten Ausbildungsrahmenpläne überprüft,

8 Vgl. z. B. Marchl, G., Förderung der Ausbildungskompetenz von KMU und Jugendlichen. Innovationstransfer durch Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Begleitung, Durchführungsträger und fachlicher Betreuung, in: Westhoff, G. a. a. O. Konstanz 2008, S. 142 ff.

- Ausbildungsrealisierung, d. h. zur Auswahl betriebsgeeigneter Auszubildender, die attraktive Unternehmensprofile mit kompetenzbasierten Anforderungsprofilen für Ausbildungsplatzbewerber erstellen und mit kompetenzbasierten Bewerberprofilen abgleichen.

Die bereitgestellten Selbstlern-Instrumente sollen Jugendlichen helfen, Berufsentscheidungsprozesse arbeitsmarktdäquat zu treffen (TeleProfiling), kompetenzbasierte Bewerberprofile zu erstellen und die Ausbildung aktiv mitzugestalten. Sie erarbeiten sich systematisch die erforderlichen Kompetenzen zur

- Berufswahl, d. h. zur Entwicklung einer arbeitsmarktbezogenen Berufswahlstrategie, die ihre individuellen Voraussetzungen für Berufe ihrer Wahl reflektiert,
- Berufsentscheidung, d. h. zur Verwirklichung ihres individuellen Ausbildungspotenzials, die u. a. die spezifischen Ausbildungsbedingungen in kleinen Unternehmen berücksichtigt,
- Berufsrealisierung, d. h. zur Auswahl individuell geeigneter Betriebe, die u. a. die Erstellung attraktiver Bewerberprofile für den regionalen Ausbildungsmarkt sowie Analyse der kompetenzbasierten Anforderungsprofile beinhaltet.

Durch dieses Verfahren werden beidseitig die Entscheidungskriterien für die Ausbildung verbessert. Es stellt wechselseitig die Transparenz von betrieblichem Kompetenzbedarf und betrieblichen Entwicklungspotenzialen einerseits sowie individueller Berufsentscheidung und Ausbildungsvoraussetzungen andererseits her. Eine klare Zielformulierung kann zur Realisierung der Potenziale beider Parteien beitragen (Marchl 2008, www.protege.de – 9.03.2011).

3.2 Modellversuch „Transparenz beruflicher Qualifikationen für den Personaleinsatz in KMU – Entwicklung tätigkeitsorientierter Zertifikate (TBQ)“⁹

Das hier entwickelte Verfahren steht im Kontext des lebenslangen Lernens und leistet einen Beitrag zur Dokumentation der kontinuierlichen Wissenserneuerung, die zu weiten Teilen im Arbeitsprozess stattfindet (Fietz 2007). Es wurde für die Zertifizierung des Transfers von Weiterbildungsinhalten in den Arbeitsprozess entwickelt und erprobt. Im Arbeitsprozess ermöglicht es die Erfassung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen.

9 Vgl. z. B. Fietz, G.; Koch, C.; Krings, U.: Transparenz beruflicher Qualifikation für den Personaleinsatz in KMU, in: Westhoff, G. (Hrsg.), a. a. O. Konstanz 2006 S. 91 ff.

Das Instrumentarium basiert auf dem tätigkeitsorientierten Konzept der beruflichen Handlungskompetenz und schließt deren Kompetenzkategorien ein. In berufsbegleitenden Weiterbildungsmaßnahmen, durch einen Bildungsträger organisiert, erarbeiten die Teilnehmenden anhand der Seminarinhalte eine Transferliste des Gelernten mit Zielvorgaben für die Umsetzung in die eigene Arbeitspraxis. Die Ziele werden in Form von Praxistätigkeiten formuliert. Diese Beschreibung bildet die Grundlage für die spätere Zertifizierung. Während einer anschließenden vier- bis zwölfwöchigen Arbeitsphase sollen die Seminarthemen in den Arbeitsalltag einfließen. Dieser Prozess wird durch die Transferliste und bei Bedarf durch den Bildungsträger unterstützt. In dieser Phase findet eine kontinuierliche Selbstevaluation statt: Die Lernenden dokumentieren regelmäßig ihre Aufgaben, Tätigkeiten und dabei neu Erlerntes.

Ähnlich ist das Verfahren bei der Dokumentation und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen: Interessierte Arbeitnehmer/-innen oder Betriebe erhalten in diesem Fall eine an Tätigkeiten ausgerichtete Kompetenzliste, die in der Schrittfolge – a) Sammlung und Berichterstattung des beruflichen Könnens, b) Selbsteinschätzung und Einschätzung des Betreuers sowie c) Zertifikatsformulierung – abgearbeitet wird. In Abstimmung zwischen Bildungsträger, Arbeitnehmer/-in und betrieblichem(-r) Betreuer/-in wird dann ein individuelles, aussagekräftiges Zertifikat erstellt.

Zentrale und verbindliche Komponenten des Verfahrens sind:

- Transferliste,
- Selbstverpflichtung,
- Transferphase,
- Selbstevaluation,
- Unterstützung durch den Bildungsdienstleister bei der Zertifikatsformulierung,
- Ausstellung des abgestimmten Zertifikats.

Dieses Verfahren bietet eine Alternative zu traditionellen Weiterbildungszertifikaten, indem es hilft, das Kompetenzspektrum eines Individuums auszudrücken helfen. Es kommt dem Ziel näher, den Qualifikationsanteil und die neuen Qualifikationsstrategien zu dokumentieren, der individuell durch den realen Transfer in die Arbeitspraxis erworben wurde. Entscheidungsträger/-innen in den Betrieben benötigen solche transparenten Informationen über vorhandene Qualifikationen und Kompetenzen, wenn sie ihr Personal optimal einsetzen oder neues Personal einstellen wollen. Auch für Beschäftigte und Arbeitsuchende ist ein transparenter Nachweis ihrer Qualifikationen und Kompetenzen hilfreich, um die eigene Karriere erfolgreich gestalten zu können.

3.3 Modellversuch „Nutzung von Flexibilitätspotenzialen der Aus- und Weiterbildung im Kontext eines Laufbahnkonzeptes am Beispiel des Kraftfahrzeug-techniker-Handwerks (flexpotential)“

Im Modellversuch „flexpotential“ wurde das spezifische Kompetenzfeststellungsverfahren „Regionale Qualifikationsanalyse (IDQ©) + Lernortanalyse“ entwickelt und unter wissenschaftlicher Begleitung des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln erprobt und evaluiert (Hollmann/Schaumann/Walter 2008, S. 54 ff.). Die zentrale Aufgabe besteht darin, regionale betriebliche Qualifikationsanforderungen (Sollwerte) zu erheben und diese mit den realisierten Qualifizierungen (Ist-Werten) abzugleichen. Dazu gehört eine differenzorientierte Koordination der Lernorte und eine entsprechende Entwicklung von Qualifizierungs- bzw. Kompetenzmodulen. Dieses Kompetenzfeststellungsverfahren ist der erste Schritt zur Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Lernorten, die bei der Entwicklung und dem Einsatz des neuen Laufbahnkonzeptes im Kraftfahrzeugtechnikerhandwerk benötigt wird. Die weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten innerhalb des Modellversuchs bauten auf einer Analyse der Situation und des Bedarfs in der Region der Handwerkskammer Südwestfalen, Arnsberg, auf; die Nutzung von Flexibilitätspotenzialen in der Aus- und Weiterbildung waren in die Arbeiten integriert. Mit diesem neuen Instrument der Kompetenzentwicklung können die betrieblichen Anforderungen und der Kompetenzerwerb angemessener aufeinander abgestimmt werden. Dabei ging es um

- den Abbau von Redundanzen,
- die Nutzung von Synergien zur Optimierung des Kompetenzerwerbs,
- die Entwicklung übertragbarer Verfahren und Ergebnisse.

Unter Einbeziehung der relevanten regionalen Akteure wurden eine größere Transparenz des Bedarfs betrieblich notwendiger Kompetenzen sowie ein verbesserter Ausgleich mit dem Angebot erreicht. Dazu wurden vorhandene Qualifizierungsmodule angepasst sowie neue entwickelt und erprobt, der Katalog betrieblicher Ausbildungsaufgaben erweitert und in Lernortkooperationen neue Ausbildungsaufgaben gestaltet. Die erreichten Ergebnisse führten zu einer Optimierung der Ausbildung z. B. durch eine präzisere methodisch-didaktische Abstimmung der Lernorte (Betriebe, Schulen, überbetriebliche Bildungsstätten im Handwerk). Die Bausteine für das Lernen am Arbeitsplatz waren hierzu eine wesentliche Hilfe, verbunden mit dem Ziel, die betrieblichen Anforderungen und den Kompetenzerwerb in der Aus- und Weiterbildung besser aufeinander abzustimmen.¹⁰ Die grundlegende Struktur eines

10 Das Verfahren „Regionale Qualifikationsanalyse (IDQ©) + Lernortanalyse“ im Einzelnen, hinsichtlich der Entwicklungsschritte bis hin zum Einsatz und seiner Wirkung sind der Abschlusspublikation des Modellversuchs ausführlich erläutert (Hollmann/Schaumann/Walter 2008).

Berufslaufbahnkonzeptes für das KFZ-Handwerk, die in dem Modellversuch als Teil der Umsetzung der gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung erarbeitet wurde, ist inzwischen fester Bestandteil des Angebots der Handwerkskammer, mit entsprechenden Wirkungen über diesen Kontext hinaus. Sie liegen in der überregionalen Bedeutung, der Anbindung an internationale Aktivitäten der Akteure, dem Transfer über den Programmarbeitskreis „Flexibilität“ und seiner Untergruppe „Innovationen im Handwerk“, in den Präsentationen und Diskussionen auf unterschiedlichen Verbandsebenen sowie dem Diskurs im wissenschaftlichen Kontext (Hollmann/Schumann/Walter 2008, S. 154 ff.).

4. Ergebnisse des Modellversuchsprogramms¹¹

Es wurde bereits ausgeführt, dass im Rahmen der Selbstevaluation der Modellversuche des Programms „Flexibilität“ eine Erhebung durchgeführt worden ist, mit der die vorgestellten Fragen zur Kompetenzentwicklung und -feststellung modellversuchsübergreifend erfasst worden sind. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser Befragung dargestellt. Damit wird verdeutlicht, wie differenziert der Kompetenzbegriff verwendet und wie genau er auf verschiedene Kontexte zugeschnitten werden muss. Außerdem wird gezeigt, welche unterschiedlichen Strategien, Instrumente und Methoden im Umgang mit Kompetenzen in der wissenschaftlich begleiteten berufspädagogischen Praxis entwickelt, erprobt und in andere Kontexte transferiert werden.¹²

4.1 Verfahren zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzfeststellung

Die Mehrzahl der Modellversuche erarbeitete auf Basis bereits vorhandener Instrumente neue zielorientierte Verfahren zur Kompetenzbildung und Kompetenzentwicklung.

Eine Zusammenstellung der verschiedenen eingesetzten Verfahren, gegliedert nach Kompetenzfeststellung, Kompetenzentwicklung und einer Kombination aus beiden, enthält die Übersicht 3.¹³

11 Basis: Selbstevaluation, ergänzt um Dokumentenanalyse, Gespräche und Befragungen; nähere Informationen zu den Projekten finden sich auch in: Modellversuchsflyer (Neuaufgabe) 2007; Westhoff (Hrsg.) 2006 und 2008.

12 Vgl. Fragebogen im Anhang.

13 Die gewählte Reihenfolge stellt keine Rangfolge dar, vgl. auch Kondratjuk, Bonn 2007 sowie www.bibb.de/flexibilitaet Tagungsdokumentation Innsbruck.

Übersicht 3: **Kompetenzverfahren**

Kompetenzfeststellung	Kompetenzentwicklung	Kombination beider Verfahren
<ul style="list-style-type: none"> • Befragung zu Tätigkeiten • Potenzialermittlung • Ermittlung des Kompetenzbedarfs • Dokumentation des Transfers von Weiterbildungsseminaren • Erstellung von Zertifikaten • Erstellen von individuellen Transferlisten/Transferprotokollen als Grundlage für Zertifikate • Workshops • Benchmarking • Potenzialanalyse durch Fragebogen • Teilnehmer-Ranking • Regionale Qualifikationsbedarfsanalysen • Lernortanalysen • Erfassung und Bewertung vorhandener fachlicher und überfachlicher Kompetenzen • Erstellung eines Kompetenzpasses • Analyse durch Erhebung unternehmensspezifischer Anforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Kompetenzmodulen • Coaching • Mitarbeitergespräche • Zielvereinbarungen/Prioritätensetzung • Bildungsbedarfsanalysen • Workshops für verschiedene Zielgruppen • Arbeitskreise • Wissensbilanzen • Persönliches Wissensmanagement • Benchmarking • regionale Qualifizierungsmodule • adaptive Lernmodule • Bereitstellung von Lernorganisations-systemen • Erstellung betrieblicher Lernaufgaben • Selbstlern-Instrumente, z. B. strategische Planung, Erstellung von Anforderungsprofilen, Partizipation • Evaluation • Erstellen und Einsatz spezieller Instrumente (z. B. Checklisten, Handreichungen, Selbstlernkonzepte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviews • Workshops • Organisationale Analyse von Innovationsmustern • Bedarfsermittlung • Unternehmensanalysen (Interviews/Befragungen)/Beratung/Erstellung von Aktionsplänen • Selbstlernaufgaben • Seminare/Schulungen • selbst organisierte Projekte • Erstellung von Kompetenzbilanzen

Am häufigsten wurden Kompetenzworkshops, Kompetenzmodule, regionale Qualifikationsbedarfsanalysen sowie Potenzialanalysen genutzt, angepasst und ausgebaut. Die Instrumente, die hier jeweils auf die konkrete Situation bezogen erprobt, evaluiert und weiterentwickelt wurden, konnten in den meisten Fällen einer breiteren Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Kompetenzpässe, adaptive Lernmodule, Kompetenzenbilanzen für Auszubildende und Beschäftigte sowie für das Bildungspersonal, Module für interkulturelle Kompetenzentwicklung und spezifische Seminarkonzepte sind dabei besonders zu erwähnen. Der „Kompetenzenbilanz“, die im Zukunftszentrum Tirol in Innsbruck langjährig genutzt und in ihrer Wirkung auf breiter empirischer Basis evaluiert wurde (vgl. auch Lang von Wins/Triebel, 2005), kam in der Debatte des Programmarbeitskreises eine zentrale Bedeutung zu. Außerdem wurde dieses externe Forschungsergebnis auf eine Reihe

von Modellversuchen übertragen und dort durch weitere Forschungs- und Umsetzungsarbeiten ergänzt.¹⁴

4.2 Adressaten der Verfahren

Die Verfahren der Kompetenzfeststellungs- und Kompetenzentwicklung zielen laut Befragung auf die Regionen, die Organisationen, die Gruppen und die Individuen im Lehr- und Lernprozess der beruflichen Bildung ab und beziehen dabei die Besonderheiten der einzelnen Bildungs-, Lebens- und Erwerbsphasen ein.

Im Folgenden wird eine Auswahl der wichtigsten Adressaten/-innen vorgestellt:

Übersicht 4: Adressaten/-innen

Organisation	KMU, Berufsbildungszentrum, Bildungseinrichtungen, Bildungsträger, Verbände, politische Gremien, Ministerien, Zeitarbeitsunternehmen
Individuum	Auszubildende, Ausbilder/-in in Betrieben und Bildungsinstitutionen, ausbildende Fachkräfte, Lehrkräfte, Führungskräfte, Bildungsmanager, Weiterbildungsteilnehmer, Personal- und Ausbildungsverantwortliche, Fachkräfte

4.3 Bildungs-/Lebens-/Erwerbsphase

Die Phasen der Berufsausbildung und der Weiterbildung sowie der Arbeitsprozesse stehen im Zentrum der Kompetenzbildung. Der Schwerpunkt positiver Nennungen liegt bei der Aus- und Weiterbildung (vgl. Anhang). Darin spiegelt sich die Ausrichtung des Programms auf die Nutzung und Umsetzung der neuen gestaltungsoffenen und flexiblen Ausbildungsordnungen wider, in deren Konzept die künftigen Arbeitsprozesse bereits in der Ausbildung eine zentrale Rolle spielen und als didaktisches Element „Lernen im Prozess der Arbeit“ enthalten sind.

4.4 Berufliche Handlungskompetenz – ausgewählte Kriterien

Bei der Erfassung der Konzepte zur Kompetenzbildung in den Modellversuchen stellte sich heraus, dass diese sich an den Kategorien der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) orientierten und den Schwerpunkt auf die Erfassung der beruflichen Handlungskompetenz legten (Fach-,

14 So entstand durch die Kooperationsvereinbarung des Modellversuchs flexkom bei der Handwerkskammer Rheinhessen in Mainz, dem Tiroler Zukunftszentrum und dem BIBB eine fruchtbare Zusammenarbeit mit wichtigen Impulsen für die Kompetenzbildung innerhalb des Modellversuchsprogramms mit weitergehenden Wirkungen auf andere Kontexte, z. B. durch Schulungen der Multiplikatoren während der Laufzeit.

Personal-, Methoden- und Lernkompetenz).¹⁵ Mit 26 Nennungen dominierte dabei die Fachkompetenz, gefolgt von der Methodenkompetenz. Außerdem kam zum Ausdruck, dass nicht die Kompetenzfeststellungsverfahren, sondern die Kompetenzentwicklung im Mittelpunkt stand (vgl. Auszählung im Anhang). Obwohl die meisten Modellversuche der Fachkompetenz das größere Gewicht beimaßen, wurde auch die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen betont.

Neben der Kompetenzentwicklung in formellen Lernprozessen gewinnt – so die Befragungsergebnisse – der Erwerb informeller Kompetenzen ebenfalls eine zunehmende Bedeutung.

4.5 Transfer und Verstetigung

Ein entscheidendes Qualitätsmerkmal von Modellversuchen sind der Transfer und die Verstetigung ihrer Ergebnisse. Folgende Gemeinsamkeiten haben sich in den unterschiedlichen Modellversuchen herauskristallisiert:

- Der Großteil der Verfahren ist zunächst in Form von Eigenentwicklungen konzipiert worden. In einigen Fällen wurde das eigene Konzept angepasst und in geringer Anzahl ein bestehendes Verfahren übernommen.
- In fast allen Modellversuchen gibt es verbindliche Anweisungen zur Durchführung des Verfahrens. Vorherrschend sind qualitative Instrumente.
- Die Instrumente sind in den meisten Modellversuchen allen Teilnehmer/-innen frei zugänglich, allerdings brauchen die Teilnehmenden bei knapp der Hälfte der Modellversuche konkrete Unterstützung, um diese Instrumente auch anzuwenden.
- Eine Trainer/Coach-Begleitung ist in einer Vielzahl der Modellversuche vorgesehen. Der zeitliche Umfang konnte nur schwer erfasst werden, da er je nach Verfahren individuell angepasst wird. Die Angaben zeigen eine große Spannweite.
- Ein Zertifikat kann nur mit einigen Verfahren erworben werden (z. B. Kompetenzbilanz, Berufskompetenzpass, outcome-orientierte Zertifikate).
- Eine Schulungsnotwendigkeit für den Trainer/Coach ist bei ca. der Hälfte der angegebenen Verfahren Voraussetzung, vorwiegend aufgrund der Komplexität des Verfahrens.
- In den meisten Modellversuchen gibt es ein Schulungsangebot.
- Bei den Angaben zum zeitlichen Umfang variieren die Antworten ähnlich wie bei den Angaben zum Aufwand der Teilnehmenden. Die meisten Angebote sind abhängig von der Art des Verfahrens. Die Angaben reichen von vier Stunden über 1,5 Tage bis hin zu 40 Stunden.

15 Zu den Vorbereitungsarbeiten vgl. z. B. Dokumentation der Fachtagung, in: Innsbruck (www.bibb.de/flexibilitaet).

- Zu den Kosten liegen kaum Angaben vor.
- Der Großteil der Modellversuchsakteure bestätigte eine laufende Pflege des Verfahrens, auch über die Laufzeit hinaus.

Zum Transfer gaben fast alle Modellversuche zielgruppenspezifische Informationsquellen und Ansprechpartner/-innen an. Der Großteil bestätigte die Nachhaltigkeit der Verfahren. Der Transfer der Instrumente, Konzepte und Verfahren erfolgte insbesondere durch:

- Aufnahme in das Angebot von Bildungsdienstleistern
- Weiterentwicklung in europäischen Projekten
- Aufnahme in das Bildungsprogramm der Handwerkskammer
- Gründung von Transferarbeitsgruppen (AG „Innovation im Handwerk“)
- Integration in ein regionales Strukturverbesserungsnetzwerk
- Leitfäden für die Bildungspraxis
- Handreichungen für unterschiedliche Zielgruppen der beruflichen Bildung
- Multiplikatorenschulungen
- Online-Bereitstellung der Verfahren
- Weiterentwicklung von Selbstlernkonzepten
- Integration in die Unternehmensstrategien.

Die Mehrzahl der Modellversuche zielte auf die Kompetenzentwicklung durch Ausbildung im Prozess der Arbeit insbesondere in den kleinen und mittleren Unternehmen. Die dabei erreichten Ergebnisse stützen die These, dass arbeitsplatzorientierte Kompetenzentwicklung für KMU zukunftsweisend ist und einen zentralen Platz in der gestaltungsoffenen Aus- und Weiterbildung und im geschäftsprozessorientierten Lernen einnehmen muss. Die Frage, inwieweit die Ansätze über die Kontexte der Modellversuche hinaus bis heute wirken, lässt sich an dieser Stelle nicht abschließend beantworten. Die unter dem Aspekt „Transfer“ erhobenen Instrumente, Konzepte und Verfahren geben allerdings Hinweise auf gelungene Beispiele. Auf der Abschlusstagung wurden die Ergebnisse präsentiert und von Berufsbildungsexpertinnen und -experten sowie Teilnehmer/-innen aus dem In- und Ausland bewertet.

5. Wirkungen auf den fachöffentlichen Diskurs

Im April 2009 fand in Bonn-Bad Godesberg eine Abschlusskonferenz mit ca. 130 Gästen aus dem Inland und dem europäischen Ausland statt (www.bibb.de/flexibilitaet Dokumentation der Abschlusskonferenz, 11.03.2011). Zu diesem Anlass wurden die zentralen Ergebnisse der Arbeit des Programms Flexibilität mit seinen 28 einzelnen

Modellversuchen präsentiert, und die Akteure stellten sich den Fragen der interessierten Fachöffentlichkeit. Die Aspekte Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung/-bildung waren für die Konferenz leitend. Ein Diskussionsforum wurde explizit unter dieses Thema gestellt. Auch die drei weiteren Foren sowie die Vorträge, die Präsentationen, die beiden Podiumsdiskussionen, der „Markt der Innovationen“ und der Austausch insgesamt wurden implizit auch von dieser Frage geprägt. Der Rückblick auf die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse ermöglichten es, die Projekte aus dieser anderen Perspektive erneut zu betrachten und somit auch weiter zu verbreiten.

5.1 Diskussionsforen

Das Forum zum Thema „Kompetenzentwicklung“ stellte folgende Ziele aus den zurückliegenden Arbeiten zur Diskussion¹⁶:

- durch Kompetenzfeststellung und Kompetenzentwicklung/-bildung die Anerkennung erworbener Kompetenzen verbessern,
- kompetenzorientiertes Verständnis arbeitsmarktrelevanter beruflicher Qualifizierung entwickeln,
- Kompetenzerwerb in formellen und informellen Lernprozessen dokumentieren und fördern,
- Verfahren zur Förderung und Zertifizierung von Kompetenzen entwickeln,
- kompetenzorientierte Ansätze in den europäischen Kontext ECVET, EQF – DECET, DQR stellen.

Die Diskussion führte zu folgenden Ergebnissen:

Gestaltungsoffene Rahmenbedingungen der Berufsbildung werden eröffnet, indem der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in die Arbeits- und Geschäftsprozesse der Ausbildungsbetriebe integriert und die Kompetenzentwicklung zur lernenden Bewältigung von Veränderungsdruck eingesetzt wird. Dieser Prozess ist gekennzeichnet durch Reflexion und kontinuierliche Erfolgskontrolle, die den Lernenden zunehmend eine Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lern- und Arbeitsprozessen ermöglicht.

Dazu haben die Modellversuche arbeitsintegrierte Formen der Kompetenzentwicklung erforscht, erprobt und evaluiert. Dieser Prozess konnte nur deshalb erfolgreich gestaltet werden, weil er durch Offenheit, Dialog, Austausch und Partizipation

16 Folgende Modellversuche waren für dieses Forum vor allem wegen des explizit leitenden Leitziels bzw. der erarbeiteten Produkte ausgewählt wurden: Bielefeld „Change“, Mainz „flexkom“, Nürnberg „TBQ“, Eisenach „RegFlex“, Chemnitz, „Lerntour“, Greiz „KOMPLAN“, Annaberg „FSA“.

gekennzeichnet war. Erfolgreiche Kompetenzentwicklung führt – so ein Fazit der Diskussion – zum Empowerment der Akteure.

Das Transferpotenzial und die Verstetigung der Modellversuchsprodukte zur Kompetenzentwicklung wurden durch die modularen Handlungskonzepte mit problem- und bedarfsorientiertem Zugriff für die Nutzer, die praktikablen Anleitungen und Unterstützungsinstrumente zur Reflexion und die Anpassbarkeit der Instrumente auf andere Anwendungskontexte und andere Rahmenbedingungen unterstützt.

Es wurde auch betont, dass jeder Transfer in ein neues Anwendungsfeld Ressourcen: kompetentes Personal, Zeit und Geld benötigt. Dabei ist genau zu prüfen, wer diese Aufwendungen trägt.¹⁷

5.2 Die europäische Podiumsdiskussion

Während der Programmlaufzeit ist mit einer Reihe von Expertinnen und Experten aus dem europäischen Ausland ein intensiver Austausch zu Fragen der Kompetenzentwicklung aufgebaut worden. Ausgangspunkt war die Kooperation mit dem Zukunftszentrum Tirol und durch die Debatte in der beruflichen Bildung um den europäischen Qualifikationsrahmen. Auf der Abschlusskonferenz wurden diese Arbeiten in einer Podiumsdiskussion mit Vertretern aus Dänemark, den Niederlanden, Österreich und Schweden einer vorläufigen Bilanz unterzogen. Die Flexibilität und die Gestaltungsoffenheit der beruflichen Bildung wurden hier aus der Perspektive des europäischen Qualifikationsrahmens erörtert – beide stellen wichtige Voraussetzungen für die Möglichkeit und die Notwendigkeit dar, die Kompetenzbildung in eine reflektierte Praxis zu integrieren.

Im Austausch der Experten wurden die Positionen der ausgewählten europäischen Länder einander gegenübergestellt, die unter den folgenden Leitfragen standen:

- Wie gehen die Nachbarländer bei der Umsetzung des EQR vor?
- Welchen Stellenwert haben Innovationen im europäischen Kontext der beruflichen Bildung?
- Welche Zukunftsperspektiven haben kleine und mittlere Unternehmen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung?
- Welche Erfahrungen liegen bei der Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen vor?
- Wie können die unterschiedlichen Systeme voneinander lernen?

17 Detaillierte Informationen zu den Tagungsergebnissen enthält die Dokumentation unter www.bibb.de/flexibilitaet.

Ein wichtiges Ergebnis des Austausches bestand in der Erkenntnis, dass die Anerkennung von bisher sowohl in informellen als auch in unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsgängen erworbenen Kompetenzen sowohl bei europäischen und nationalen Institutionen als auch bei Einzelpersonen auf zunehmendes Interesse stößt und an Bedeutung gewinnt. Dazu wurden auf europäischer Ebene Systeme (ECTS und ECVET) entwickelt und erprobt, mit dem Ziel, vergleichbare Standards zu schaffen. Die Anerkennung dieser Kompetenzen kann für die Individuen einerseits zu einem höheren Selbstbewusstsein führen und andererseits zusätzliche Optionen auf dem Arbeitsmarkt eröffnen.

Im Podiumsgespräch wurde deutlich, dass es dazu in Dänemark, Schweden und den Niederlanden bemerkenswerte und erfolgreiche Ansätze gibt. Aber auch in Österreich widmen sich – ähnlich wie in Deutschland – Projekte dieser Frage. Dennoch ist die Differenziertheit der Wege nicht zu übersehen. Umso wichtiger ist ein breiter europäischer Dialog. Alle Gesprächspartner waren sich jedoch einig, dass der Erhalt von Standards notwendig ist, und sie sahen eine Gefahr in einer zu großen Flexibilisierung.

Es wurde immer wieder deutlich, dass kein nationales System auf das andere übertragen werden kann und die Herausforderung gerade in der Balance des voneinander Lernens, ohne nationale Traditionen aufzugeben, besteht.

Das europäische Podiumsgespräch ergab auch, dass es trotz sehr unterschiedlicher Berufsbildungssysteme doch viele Gemeinsamkeiten bei der Lösung folgender Probleme gibt:

- Arbeitsplatzmangel, Wirtschaftskrise, Technologisierung und Globalisierung schränken die Beschäftigungsfähigkeit ein.
- Veränderungen erfordern Schritte zum europäischen Vergleich und zur Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen in der Berufsbildung.
- Der Transfer innovativer Konzepte zur Nutzung von Flexibilitätsspielräumen vor allem in kleinen und mittleren Unternehmen muss gefördert werden.

Fazit des Podiums war, dass zu diesen Aspekten der Kompetenzdebatte im europäischen Dialog eine weitergehende Debatte zu führen ist. Hierzu fasste Jürgen Horschinegg (Experte aus Wien und Vorsitzender des European Network for Quality Assurance in VET/ENQA-VET) die Einschätzung der europäischen Repräsentanten zusammen, indem er herausstellte, dass es für den Erfolg der weiteren Arbeit wichtig ist,

- die Akzeptanz der Verschiedenheiten in den nationalen Berufsbildungssystemen auszubauen,
- den Blick von den Defiziten hin auf die Chancen zu richten, um eine gute Zusammenarbeit zu ermöglichen,

- einen Aufbau solcher Instrumente zu verbessern, die auf Ergänzung ausgerichtet sind,
- die Unterstützung transnationaler Projekte zu verstärken (europäische werden durch nationale Projekte bereichert),
- den europäischen Weg erkennbarer zu machen,
- die Bedeutung des Transfers zu verstärken, indem gute Ideen an den eigenen Kontext anzupassen seien (nicht „einfach“ das Gleiche zu tun).

6. Konsequenzen und Perspektiven

Deutlich wurde, dass die Kompetenzentwicklung eine zukunftsweisende Aufgabe in der handlungs- und prozessorientierten Aus- und Weiterbildung darstellt. Die Modellversuche zur Flexibilität und Gestaltungsoffenheit haben im Sinne der Handlungsforschung hierzu vielfältige, differenzierte Ansätze erarbeitet. Es wurde bestätigt, dass die Praxis in engem Zusammenwirken mit Forschung und Politik handhabbare Instrumente und Verfahren entwickeln kann, um die Berufsbildung zu modernisieren.

In den Modellversuchen ist es gelungen, Kompetenzentwicklung mit dem Lernen im Prozess der Arbeit, dem Kern der gestaltungsoffenen und flexiblen beruflichen Aus- und Weiterbildung, zu verbinden. Diese Verbindung von theoretischer Auseinandersetzung, beginnend mit den vorherrschenden Definitionen und unterschiedlichen „Schulen“ der Kompetenz und den theoriegeleiteten empirischen Arbeiten ist in den Modellversuchen umgesetzt worden. Es stellte sich als notwendig und unabdingbar heraus, die wissens-, fähigkeits- und qualifikationsorientierten Ansätze in dem aufgezeigten Sinne der Kompetenzbildung und Kompetenzentwicklung sowie deren Messung zu erweitern.

Zusammenfassend sind die folgenden Aspekte als förderlich und zielführend herauszustellen:

- Zusammenarbeit und Vernetzung von Bildungsdienstleistern, Universitäten, Unternehmen, Unternehmensverbänden, zuständigen Stellen, Sozialparteien, Schulen, einerseits als Verstärkung des Transfers und andererseits zur Erarbeitung neuer Handlungsstrategien in den einzelnen Modellversuchen und im Arbeitskreis;
- Arbeit in den Projekten (u. a. vielfältige Publikationen unterschiedlicher Art und bezogen auf verschiedene Zielgruppen);
- Akzeptanz und Nutzung der zentralen Rolle des BIBB;
- Entwicklung neuer Ideen für weiterführende Vorhaben in unterschiedlichen Programmen und Forschungsarbeiten;
- Vorbereitung des neuen Förderschwerpunktes „Neue Wege in die berufliche Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“; auch steht die

Kompetenzentwicklung der Akteure in kleinen und mittleren Unternehmen im gesellschaftlich bedeutsamen Prozess der Fachkräftesicherung im Fokus;

- Vertiefung der Reflexionsprozesse in den Modellversuchen, z. B. Überprüfung der Ergebnisse im Hinblick auf den Transfer in die allgemeine Kompetenzdebatte der beruflichen Bildung.

Ausgewählte Literaturhinweise

- Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19 (3. bearbeitete Auflage), Hohengehren 2006.
- Arnold, Rolf: Systemische Berufsbildung: Kompetenzentwicklung neu denken, Hohengehren 2010.
- Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 15 Absatz 90 des Gesetzes vom 5. Februar 2009 (BGBl. I S. 160) geändert worden ist, zitiert nach: www.gesetze-im-internet.de/.../bbig_2005/gesamt.pdf (15.03.2011).
- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Beilage) 1/2010.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsbericht 1998, Bonn 1998, S. 3 f.
- Dietzen, Agnes; Lorig, Barbara: Entscheidend ist, was jemand kann ...: Kompetenzorientierung und Kompetenzdiagnostik als neuer Leitgedanke in der Berufsbildung, in: 40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 2010, S. 177–186.
- Enggruber, Ruth; Bleck, Christian (2005): Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs – unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming. Equal Gemeinschaftsinitiative. Entwicklungspartnerschaft „Arbeitsplätze für junge Menschen in der Sozialwirtschaft“, in: http://www.equal-sachsen-sozialwirtschaft.de/download/Modelle_gesamt.pdf, Stand: 30.08.07.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999.
- Erpenbeck, John; Sauer, Johannes (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, S. 289–335. Zitiert nach: Enggruber, R./Bleck, C. (2005) a. a. O.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin 1999.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart, S. IX–XL.

- Ernst, Helmut; Westhoff, Gisela: Transfer und Auslandsmodule unterstützen die interkulturelle Kompetenzentwicklung, in: BWP 3/2007 (36. Jg.).
- Fietz, Gabriele; Junge, Annette; Koch, Christiane; Krings, Ursula: Transparenz beruflicher Qualifikationen, Bielefeld 2007.
- Fietz, Gabriele; Junge, Annette; Nicholls, Bill; Reglin Thomas: Promoting Visibility of Competences – the EXEMPLO Toolkit for SMEs, Impuls 25, Bonn 2006.
- Hollmann, Christian; Schaumann, Uwe; Walter, Hans-Joachim: Flex.Potential, Abschlussbericht zum Modellversuchs „Nutzung von Flexibilitätspotenzialen der Aus- und Weiterbildung im Kontext eines Berufslaufbahnkonzeptes am Beispiel des Kraftfahrzeugtechnikerhandwerks“, Berufsbildung im Handwerk – Reihe B, Köln 2008.
- Hollmann, Christian; Portz-Schmitt, Elisabeth; Pütz, Mark Sebastian; Zemlin, Petra: Kompetenzansätze im Modellversuchsprogramm Flexibilität, Manuskript, Bonn 2007.
- Hutter, Jörg: Kompetenzfeststellung – Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit. Darmstadt 2004.
- Jenewein, Klaus: Kompetenzorientierte berufliche Lehrerbildung: ein Modell, in: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. – 64 (2010), H. 125, S. 37–39.
- KMK: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe; www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf; (19.03.2011).
- Kondratjuk, Maria, Erste Ergebnisse der Selbstevaluation – Vorbereitung der Fachtagung des Programm Arbeitskreises Flexibilität in Innsbruck 2007; Manuskript, Bonn 2007.
- Lang-von-Wins, Thomas/Triebel, Claas (2005): Kompetenzorientierte Laufbahnberatung, Heidelberg
- Lang-von-Wins, Thomas; Platter, Jane; Triebel, Claas: Kompetenzorientierte Beratung als Forschungsfeld angewandter Psychologie, in: Westhoff, G. (Hrsg.), Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern, Konstanz 2008.
- Linten, Markus; Prüstel, Sabine: Auswahlbiografie „Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung, Stand: Juli 2010 www.ldbb.de (20.03.2011).
- Marchl, Gabriele: Förderung der Ausbildungskompetenz von KMU und Jugendlichen. Innovationstransfer durch Zusammenarbeit von wissenschaftlicher Begleitung, Durchführungsträger und fachlicher Betreuung, in: Westhoff, G. (Hrsg.), Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern, Konstanz 2008.
- Munz, Claudia: Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen, Bielefeld 2005.
- Sauter, Edgar: Ein neues Paradigma für die Konstruktion von Berufsbildern, in: WSI-Mitteilungen, 5/2002, S. 3–9.
- Schöngen, Klaus; Westhoff, Gisela: Ausbildung in jungen Dienstleistungsbranchen – empirische Ergebnisse und Modellversuchspraxis, in: Walden, Günter (Hrsg.), Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich Herausforderung für das duale System der Berufsausbildung, Bielefeld 2007.

- Straka, Gerald: Hat Deutschland sein Kompetenzkonzept auf dem Altar der EU geopfert?, in: www.los-forschung.de (19.03.2011).
- Triebel, Claas; Lang-von Wins, Thomas: Kompetenzen kennen und nutzen. In: *clavis magazin*, Ausgabe 02/2007. Hrsg.: Projekt KP IQ.
- Westhoff, Gisela; Fietz, Gabriele: Ergebnisse berufspädagogischer Handlungsforschung zur Kompetenzentwicklung in Wirtschaftsmodellversuchen, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf*. W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2009, S. 215–232.
- Westhoff, Gisela (Hrsg.): *Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Ausbildende Fachkräfte und selbst organisiertes Lernen*, Konstanz 2006.
- Westhoff, Gisela (Hrsg.): *Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Gestaltungsoffene Aus- und Weiterbildung durch Handlungsforschung fördern*, Konstanz 2008.
- Westhoff, Gisela: Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung – Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm Flexibilitätsspielräume in BWP (36. Jg.) 6/2007.
- Zemlin, Petra; Albrecht, Peter: Modularisierung in der gestaltungsoffenen Ausbildung – Chancen und Grenzen, Ergebnisse des Workshops 1, in: *Tagungsdokumentation 15./16.05.07 Duisburg*, unter: www.bibb.de/flexibilitaet.

Ausgewählte Internetadressen:

- www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf (19.03.2011)
- www.bibb.de/flexibilitaet (19.03.2011)
- www.cedefop.eu.int (19.03.2011)
- www.protege.de (19.03.2011)
- www.flexkom.info (19.03.2011)
- www.projekt.vokal.de (19.03.2011)
- www.bibb.de/hetrogenitaet (19.05.2011)

**Anhang: Kompetenzansätze im BIBB-Modellversuchsprogramm
„Flexibilitätsspielräume in der Aus- und Weiterbildung“:
Ausgewählte Ergebnisse der Selbsteinschätzung der Ansätze
in den Modellversuchen¹⁸**

Kategorie \ Perspektive	Kompetenzfeststellung	Kompetenzentwicklung
Name des Modellversuchs		
Name des Verfahrens innerhalb des Modellversuchs		
Kennzeichnung/Beschreibung des Verfahrens Wie ist die Vorgehensweise, was sind die Erhebungs- und Entwicklungsinstrumente, wie geht KF/KE mit diesem Verfahren?		
Was ist die Ausgangslage zur Befassung mit KF und KE?		
Welche Herausforderungen bezogen auf Fragen der KF und KE sollen gelöst werden?		
Entscheidungsgründe (Mehrwert/Vorteile/Probleme) für die Entwicklung/Nutzung dieses Instrumentariums/Methode zur KF und KE		
Welche Verbesserungen werden im Modellversuchskorridor realisiert oder erwartet?		
Welche Flexibilitätsspielräume deuten sich an? bezogen auf MV-Region, Betrieb, Institution		
Adressat des Verfahrens¹⁹		
Organisation	10	17
Individuum	10	18

¹⁸ Autoren/Autorinnen: Elisabeth Portz-Schmitt/Petra Zemlin/Christian Hollmann/Mark Sebastian Pütz/Gisela Westhoff, vgl. Westhoff Bonn 2007.

¹⁹ Anzahl der positiven Nennungen „ja, trifft zu“; Mehrfachnennungen möglich

Fortsetzung

Bildungs-/Lebens-/Erwerbsphase:		
Berufsvorbereitung	1	2
Berufsausbildung	7	13
Weiterbildung	14	14
Übergangsphasen Wiedereinstieg ins Erwerbsleben	1	3
Arbeitsprozess	14	14
Handlungskompetenz/Schwerpunkte Gewichtung: max. 3 Kreuze		
Fachkompetenz	10	23
Sozialkompetenz	12	24
Personalkompetenz	12	23
Methodenkompetenz (Querschnittskompetenz)	15	26
Lernkompetenz (Querschnittskompetenz)	10	22
Kompetenzerwerb		
• Informell	7	16
• Nonformal	6	12
• Formal	6	12
Verfahren		
Eigenentwicklung	8	15
angepasstes Verfahren	6	5
Übernommenes Verfahren	–	3
Durchführungsbestimmungen für das gesamte Verfahren		
• Verbindliche Anweisungen zur Durchführung des Verfahrens	8	12
• Qualitative Instrumente	9	15
• Quantitative Instrumente	4	3

Fortsetzung

Nutzung des Verfahrens durch die Teilnehmer/-innen:		
Wie selbstständig können die Teilnehmer/-innen das Verfahren durchführen?		
• Freier Zugang zu den Instrumenten	7	10
• Können die TN das Verfahren allein durchführen	6	7
• Ist eine Trainer/Coach-Begleitung vorgesehen?	4	6
• Wie hoch ist der geschätzte zeitliche Umfang für die TN (bitte Angaben in Stunden)?	30 Min.–4 Stunden	3 Std.–36 Std.
• Zertifikat	3	5
Nutzung des Verfahrens durch Trainer/Coaches:		
• Schulungsnotwendigkeit für Trainer/Coach:		
• wegen der Lizenzen/der Rechte	1	1
• wegen der Komplexität des Verfahrens	5	8
• Gibt es ein Schulungsangebot?	7	8
• Wie hoch ist der geschätzte zeitliche Umfang für die Trainer/Coaches beim Einsatz des Verfahrens?	4–40 Std.	10–30 Std.
• Zertifikat	1	3
Kosten		
• Lizenzgebühren	--	--
• Durchführungskosten ca.	KA	KA
Laufende Pflege des Verfahrens	5	5
Transfer		
Zielgruppenspezifische Informationsquellen (Internetseiten, Publikationen)	8	19
Ansprechpartner Umsetzungsbegleitung	7	19
Nachhaltigkeit	8	19